

前導組體策略在學障學生閱讀理解之應用

李佳蓁

江秋樺

嘉義大學特殊教育學系研究生 嘉義大學特殊教育學系系主任

摘 要

閱讀理解困難是很多學障學生會面臨到的問題，而已有證據顯示前導組體（advanced organizer）策略能增進學生閱讀理解的能力，故本文除介紹前導組體策略的基本概念外，亦呈現圖解式前導組體（graphic advanced organizer）的類型及其在教學上的應用與實施步驟，教師可藉由關鍵詞、概念的視覺描述及其間的關係，來釐清學生對文章內容的架構，學生也能因透過文章整體重點式的呈現，更深入瞭解內容，而不再害怕閱讀。

關鍵詞：閱讀理解困難，(圖解式)前導組體

前言

閱讀最基本的目標是正確組織作者所要表達的訊息（柯華威、陳冠銘，2004），但在學障學生的學業問題中，至少有 80%有閱讀的困難（Bender，2004 / 胡永崇等譯，2006），他們多半能夠正確且流暢的讀完一篇文章，但讀完之後，卻對文章的內容毫無組織，只記住一些片斷，無法類化、摘要，也無法理解概念間的關係與重要性，更遑論分析、推論、批判等較高層次的能力；而有這類閱讀理解缺陷問題的學生被稱為「讀詞者（word-caller）」（Friend，2006；Martin & Pappas，2006），其失敗的原因有的是由於欠缺足夠的先備知識，或在處理抽象架構及複雜觀念上有所困難（Bryant, Ugel, Thompson & Hamff,

1999）；有的則是過度依賴某種閱讀模式，如：由下往上閱讀模式—即以片段文句為處理單位，缺乏統整上下文線索及掌握文章架構的能力（孟瑛如，2002），而造成難以整合全文意涵的結果（李正聖，2005）；再者是因為策略的不當使用，如：找重點就是找比較長的句子，閱讀就是把字正確唸出而非意義的瞭解…等；甚至還有些學障學生過度使用自己的主觀認知，誤解作者本意（林寶貴，2004）；另外，教科書本身的撰寫不良或課堂上負面、錯誤的閱讀經驗，也是造成閱讀理解困難之因。上述原因在提醒相關的教師：學生需要更多、更有效的教學，來學習即將出現的新資訊。

閱讀理解是一個思考及與學習材料互動的過程（Lenner & Kline，2006）。Pressley,

Johnson, Symons, Mc Goldrick, & Kurita (1989) 認為閱讀理解策略本質上是屬於整合式(heuristic)的認知運作，而不是定程式(algorithmic)的認知運作；亦即閱讀理解並不是依某種固定程序進行，而是整合記憶、理解、分析、綜合...等高層次心智運作能力得以完成的。因此，在眾多學障學生的閱讀前教學策略中，大概涵蓋有預習內容以活化思考、設定目標、預測主題或重要的概念等方面(Martin & Pappas, 2006)，其中「前導組體」(advanced organizer)策略是一個有組織、有架構，呈現在閱讀文章之前的活動(Bos & Vaughn, 1993)；而本文旨在探究其如何幫助學障學生在閱讀上的理解，俾利提供相關的教學者酌參。以下研究者就前導組體策略的基本概念及其在閱讀理解上的應用，逐次說明如後：

壹、前導組體策略的基本概念

一、前導組體的意義

以往，中國人在學習武功時，師父都會要求弟子熟背招式的口訣及心法，而習過武者通常會比從沒習過武的人更能了解這些口訣及心法的含意。一般的教學者都相信，學習新知識，若能從舊經驗開始，會比較容易，而這正與美國認知心理學家奧蘇貝爾(Ausubel)所提出的「前導組體」(advanced organizer)的要義不謀而合：有了武功的基本底子，學習新的招式，就會更加上手；有了先備知識，經過新舊知識間的同化(assimilation)與調適(accommodation)，新學習就會更加紮實。因此，了解學生的起點行為，配合其生活經驗，針對其需求作課程的規劃與安排，讓新的學習與舊知識產生連結，是前導組體最基礎的概念。

「前導組體」是結合新、舊概念而利於學習的教學前策略，強調新學習必須能與個

體原有認知結構中的舊經驗取得聯繫，才是有意義的學習(meaningful learning)(張新仁等，2003)；前導組體除能提供鷹架式的結構(scaffolding)外，也能促進學習者的編碼歷程(Gredler, 1991 / 吳幸宜譯，1994)，讓學生學得快又省力，達事半功倍的效果；亦有「鎖定焦距(anchoring foci)」的功能，聚焦在即將學習的主題上，並引導學生專心於課程中最重要的部份(Walberg & Paik, 2000)，更具有前饋(feed-forward)(預防不當的學習行為)的功能(趙美聲，1995)。由此可知，前導組體扮演著橋樑的功能，以較高層次概念的形式呈現，並引導著學習者進行外在的聯結。

二、前導組體的類型

前導組體的類型可分為「說明性前導組體」及「比較性前導組體」，茲介紹如下：

(一) 說明性前導組體(expository organizer)：

當學習者對學習材料相當陌生時，「說明性前導組體」能以一種概括性陳述或普遍概念定義的方式，加以解說，使原本專門、特殊的概念，具有通俗的意義；主要是希望藉由相關概念的引介，來含攝(subsumption)即將學習的內容(張新仁等，2003)。例如：教分數之前，先說明平分的概念。

(二) 比較性前導組體(comparative organizer)：

可分為比較式(comparison)及比喻式(analogy)的前導組體(徐綺穗，1999)。

1. 比較式(comparison) 前導組體：

提供學習者熟悉的概念與即將學習的概念相比較，由二者的相似處和相異處瞭解新概念的特性。例如：教「除法」時可讓學生了解「乘法」與「除法」的相同點與不同點。

2. 比喻式(analogy)前導組體：

是以學習材料內容關係或型態類似的事物作比喻。例如：在教「光的折射」前，先說明打乒乓球時，球的彈跳反射原理。

不同類型的前導組體會影響訊息處理過程、學習及表現結果，教師教學時須考慮前導組體與新舊概念間的關聯性、差異性、相似性和延伸性（林寶山，2003），才能提升教學成效。

叁、前導組體策略在學習障礙兒童閱讀理解之應用：

美國於 2002 年簽署的「不讓任何孩子落後（No Child Left Behind）」聯邦法案，規定美國教育界應發展閱讀介入計劃，協助具有閱讀失敗危機的學生；而有研究顯示前導組體能提升學障學生的閱讀理解能力，學生不但可從此增進文體理解的學習策略中獲益，教師也能經由關鍵詞、概念的視覺描述及其之間的關係，來增強學生的理解（Ae-Hwa, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004）。以下先就前導組體在閱讀理解之應用作一說明；隨後並提供研究者應用前導組體之實例介紹。

一、前導組體策略在閱讀理解教學的應用

在眾多的前導組體呈現方式中，「圖解式前導組體（graphic advance organizers）」是運用最廣泛的一種，如：語意圖（semantic mapping）、認知地圖（concept mapping）等，

都是採圖示方式來顯示概念間的關係（葉連祺，2002），藉由這些視覺式資訊的呈現，教師能幫助學生組織口語式的資訊及促進回憶，增加學障學生的閱讀理解能力。蓋因圖解式前導組體可提供即將閱讀段落的介紹或概述（Polloway, Patton & Serna, 2005），呈現方式及使用方法又多元化，實有利於學生組織訊息及促進事實與概念的連結，亦能複習已學得的知識。在使用時機上，Bigge & Stump（1999）則認為：

使用時機為教師講解課程內容時、師生針對未完課程進行互動時、學生分析歸納重點時、或老師提供未完成的圖解式前導組體作業，讓學生獨立或分組完成（p. 418）。

此外，有研究指出「圖解式前導組體」能幫助學生注意特定訊息，捨棄其他訊息，增進選擇性閱讀的能力（Lagerwerf, Cornelis, Geus & Jansen, 2008）。以下就常用的故事圖、蜘蛛網圖、鍊形圖、語意圖作一說明：

（一）故事圖（story map）：

故事圖主要是將文章的重點，透過圖表式或視覺方式，將文章情境、角色、問題、目的、活動、結果做概括性呈現，藉由檢視文章敘事性結構，增進重述故事、推論、判斷、預測故事中主角目的的能力。故事圖類型有很多種，如樹狀（如圖 1）及階層式（如圖 2）故事文法結構圖...等。故事圖教學，可訓練學生邏輯組織力，釐清文章中的角色的關係，並建構出故事大綱（方淑貞，2003）。

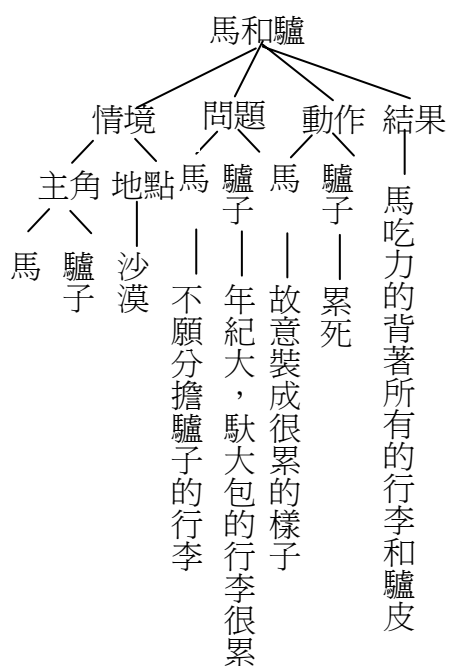


圖 1 樹狀故事文法結構圖

資料來源：修改自朱豔廷(1999：62-63)

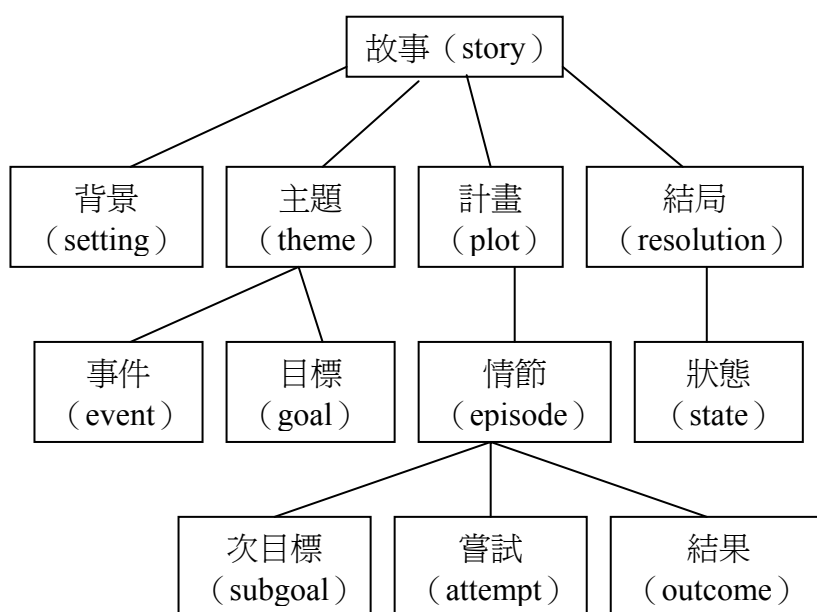


圖 2 階層式故事文法結構圖

資料來源：引自黃瓊儀(2003：27)

(二) 蜘蛛網圖 (spider map)

在蜘蛛網圖 (如圖 3) 中，先將主要概念寫在最中間的圓圈中，再以個別、分組或全班討論的方式，將次要概念與細節概念列出，再依照概念的附屬關係，從最普遍的列到最特殊的概念，然後依序畫出，也對概念

作橫向聯結 (李雅惠，2006)，除協助學習者建構和重組知識結構 (陳瑋婷，2005) 外，也助於澄清概念的意義和促進創意性思考 (陳慶帆、施穆穆，2007)。在教學活動進行前，利用此圖作引導，可喚醒學生先備經驗，便於教學活動的實施。

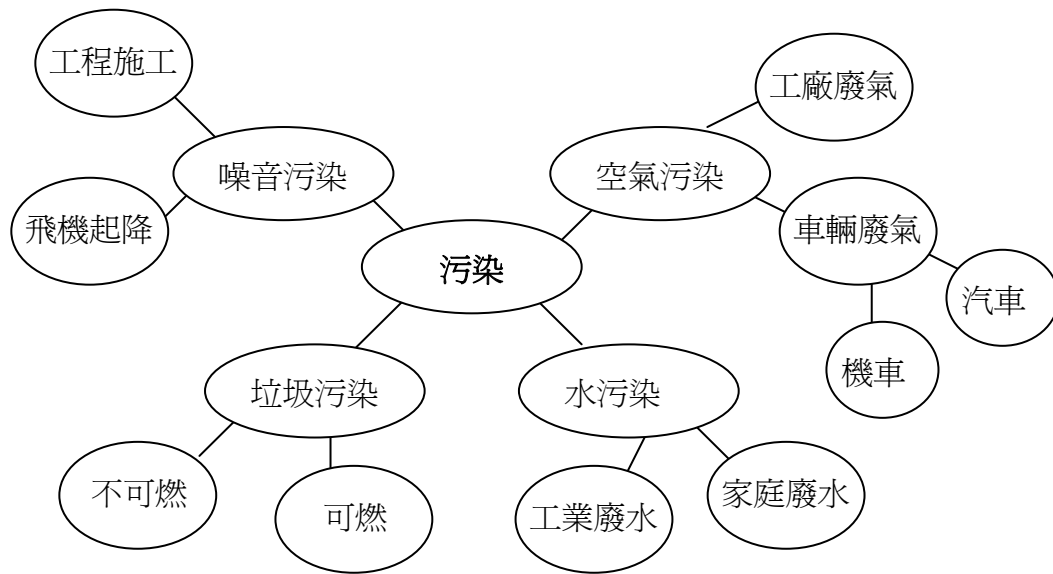


圖3：蜘蛛網圖

資料來源：修改自韋依珊 (2004：16)

(三) 鍊形圖 (chain map)：

鍊形圖 (如圖 4) 最大特色在於聯結線有箭頭方向，可表現事件的因果關係。所有概念間具有步驟性的關係，聯結線代表「導致」或「使能夠」之意；前面概念會產生與影響後面概念，可做為教師檢視學生知識架

構的方式 (李雅惠，2006)。閱讀教學進行前，可用鍊形圖來引起動機；教學過程中此圖亦可以做為學生學習的監控策略 (即後設認知學習策略)，讓學生思考概念間的關係，並作有組織的統整，進而對整篇文章通盤理解。

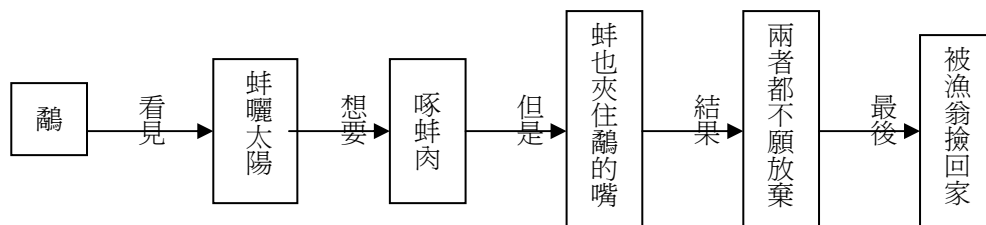


圖4 鍊形圖

資料來源：引自李雅惠(2006：30)

(四) 語意圖 (semantic map)：

部份學障學生無法理解蜘蛛網式的呈現方式，Scanlon 等學者建議可使用師生互動合作為主的語意圖來取代(Bigge & Stump, 1999)。語意圖主要是用來介紹及澄清所學知識，以下就語意圖類型(如圖 5)及實施過程，說明於下(引自郭珮甄，2002)：

1. 語意圖類型

- (1) 組織圖：用於連續性或敘事性架構的文章，主題被放在頂端，主題之下是主要的小節，小節之下是依時間先後

順序的次要事件，箭頭是用來連結每個概念。

- (2) 項目圖：用於描述性或敘事性的文章，主題被呈現在中間，周圍環繞四個主要面向，更小的細節被並放在正方形格子中。

- (3) 比較/對比圖：主題被放在頂端，有相同概念者放左邊，不同觀念者放右邊，依此做對照。

- (4) 分類圖：架構與組織圖類似，此圖特別適合用在說明文體。

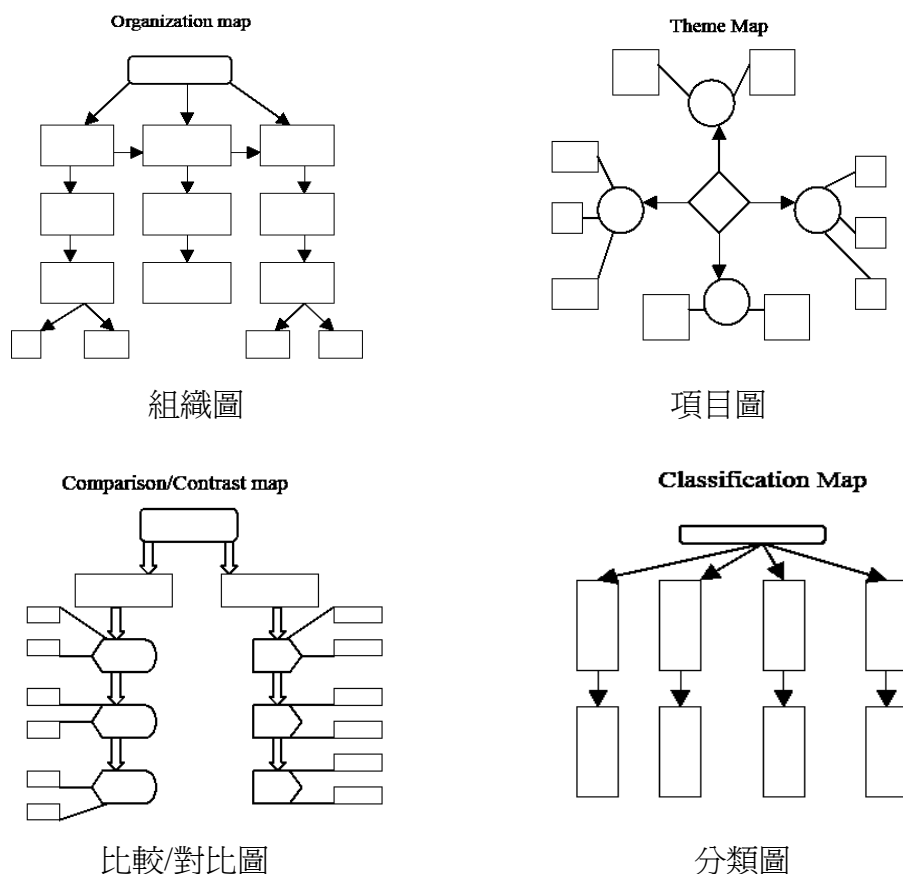


圖 5 語意圖類型

資料來源：Sinatra, Stahl-Gemake, & Morgan (1986:7)

2. 施行過程

教師在教學前，可先展示圖片、要求學生閱讀標題，定義一或二個與新主題相關的關鍵字，然後以腦力激盪方式找出其他關鍵字及概念。如：教師可先告知學生新主題是「埃及古文明」，接著顯示了一段關於埃及的簡短影片，來刺激學生舊有知識的提取，要求學生說出關鍵字並組織成一個語意圖 (Vaughn & Edmonds, 2006)。在畫語意圖的過程中，了解概念間的語意關係對教師和學生來說是非常重要的，教師可詢問學生並分享所讀的訊息，討論哪個主要標題應該被寫下來。在學生讀完文章後，擴展此語意圖，在主要標題下增加更多的資訊，來含括附加的主題與關鍵字，直到所有必要資訊均已納入標題下為止。

綜合以上所述，四種圖解式前導組體均是以關鍵字作提示，較少使用文句作說明；蜘蛛網圖的概念有層級之分，可擴展學生對主要概念的瞭解及其他相關主題的學習；鍊形圖特別之處在於加入連結概念與概念的關係線，能增強對故事因果關係的了解，亦能增加故事敘述的流暢性；語意圖則提供學生即將學習的關鍵字彙與概念的綱要，並強調師生互動合作共同建構。故事圖可增加學生對故事的理解，但若能再擴展延伸，提供故事事件及意義的深度分析，則更能反應出整個故事的完整性 (Bigge & Stump, 1999)。

二、前導組體應用之實例介紹

實例一：

小霖（化名）是名有閱讀理解困難的小三學童，常無法瞭解文章的主題、不懂前後文的關係，有時會有斷字、斷句的情形發生，在閱讀上有很大挫折感，研究者 A 為小霖同校的教師（以下簡稱教師 A），故決定應用前導組體策略設計閱讀理解的教案來協助小

霖。茲將教學過程簡述如下：

◎ 前導組體策略教學設計之步驟：

1. 說明本課目的

教師 A 告訴學生：「今天我們要介紹一個新的觀念，這個觀念將有助於我們今天所要閱讀的文章--『媽祖的故事』」。

2. 喚起學習者先備知識，並呈現前導組體

教師 A 問學生：「有沒有在家裡看過媽媽(或其他大人)拜拜？媽媽(或其他大人)怎麼拜？有沒有拿香？拜拜時的供品有什麼？有什麼特別的地方？（如：擲筊...等，從學生的生活經驗引導出舊經驗）」；而小霖家中正好信奉媽祖，故頗能發表自己的經驗。

接著教師 A 問學生：「你知道這是屬於哪一種宗教的祭拜儀式嗎？」，若學生不知，可使用語意圖（圖 6）說明台灣的宗教大致可分為四類，並介紹每一類的代表神明（呈現概略性、一般性等高層次概念），提示學生今天的文章主角—媽祖，就是屬於道教裡的代表人物。

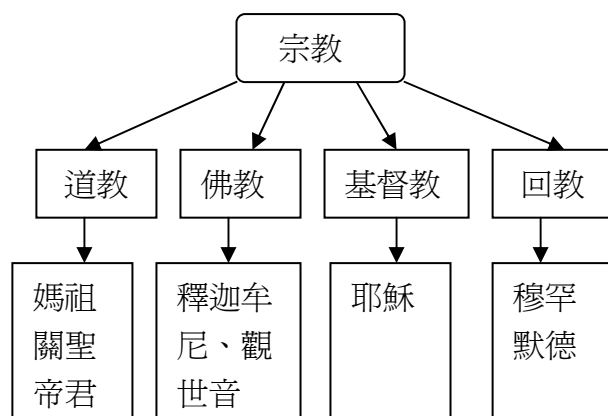


圖6 語意圖（台灣宗教分類圖）

資料來源：修改自 Sinatra, Stahl-Gemake, & Morgan (1986:7)

3. 呈現文章並進行教學

教師 A 呈現文章—「媽祖的故事」並讓學生閱讀，教師 A 先將整個閱讀內容的架構以樹狀故事文法結構圖（如圖 7）畫出，接著問學生相關問題，例如：「媽祖本名叫什麼名字？媽祖爲了救她的哥哥，結果如何？媽祖還有哪些救人的故事？...最後被尊稱爲什麼？爲了紀念媽祖，每年農曆三月二十三日，民間有何活動？」

教師 A 利用提問的方式，期能鼓勵學生自行思考重點；當學生無法自行組織回答時，教師 A 先示範如何從文章情境中找出主

角、發生的情節事件與最後結果；並帶領學生依結構圖的情境、問題、動作與結果等，將文章從開頭到結尾看過一遍，同時把關鍵點畫下來，最後教師 A 要求學生再講一次重點及相關細節，並發表對文章內容的感覺。

教師 A 將民間對媽祖的信仰與媽祖的故事相互結合，不僅讓學生對台灣民俗信仰道教中的神明—「媽祖」有深一層的認識，更增加學習的深度與廣度。

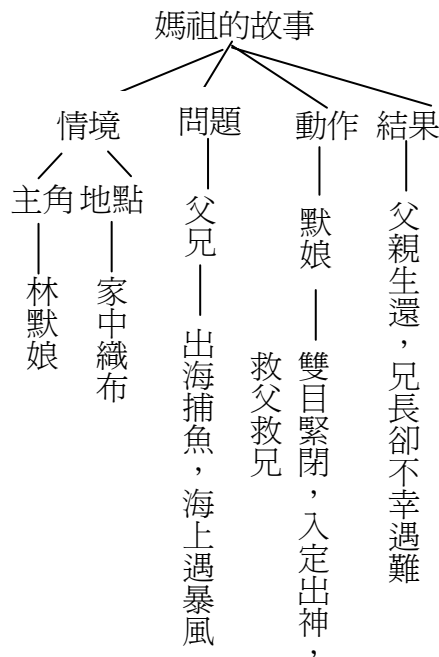


圖 7 樹狀故事文法結構圖（媽祖的故事）

資料來源：修改自黃瓊儀 (2003：30)

4. 引發學生主動批判思考

教師 A 引導學生瞭解任何宗教信仰均是要勸人為善，鼓勵學生做正確的事，啟發學生的善心，並從身邊的小事做起，例如：協助受傷同學去擦藥、不傷害小動物、不偷他人的東西、不說謊...等，且能身體力行。

◎ 成效：

經過事先的佈題及教學結束後簡易的故事重述檢視，教師 A 發現運用圖解式前導組體能使小霖對此篇文章架構有所瞭解，尤其是對「道教—媽祖」有更深的認識，亦能與生活作連結。由此嘗試性的教學經驗中，研究者做出下列建議：對於故事性的文章除文法結構圖輔助架構的瞭解外，亦可加入漫畫或動作、聲音等提示；此外，教師若能營造故事情節的氣氛，更能加深學生的印象。

實例二：

均恩（化名）是另一名有閱讀理解困難的小五學童，其在組織與摘要文章主題上有困難，概念間的關係常模糊不清，有前後順序顛倒的情形...等，有時只記得一些瑣碎不重要的詞，不喜歡閱讀。教師 A 決定應用前導組體策略設計閱讀理解的教案來協助均恩。茲將教學過程簡述如下：

◎ 前導組體策略教學設計之步驟：

1. 說明本課目的

教師 A 告訴學生：「今天我們要介紹一個新的觀念，這個觀念將有助於我們今天所要閱讀的文章--『螳螂捕蟬』」。

2. 喚起學習者先備知識，並呈現前導組體

教師 A 舉生活上常見的實例說明：「『誰吃誰』的概念，如：水草→蝦類→小魚→大魚；草→蚱蜢→青蛙→蛇→老鷹；蟬→螳螂

→黃雀。這個觀念稱為『食物鏈』，並說明『生活在同一環境中的生物，會吃別人，也會被別人吃』，這種『誰吃誰』的關係連接

起來，稱為食物鏈，這是大自然不變的法則。」接著呈現鍊形圖，如圖 8 所示：

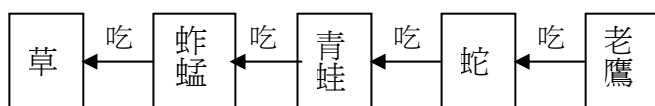


圖 8 鍊形圖（食物鏈）

資料來源：修改自李雅惠(2006：30)

當學生已有食物鏈的概念，教師 A 簡單介紹較複雜的食物網，說明生物間會有競爭食物的關係，彼此的關係如同鍊子一樣環環相扣，只要其中環節受影響，整個食物鏈的生物全部受影響。例如：最近大陸毒奶事件，導致食物鏈上的生物都遭受波及。也讓學生說說看還有哪些食物鏈的例子，給予學生回饋並統整前導組體與學生所發表的內容。

3. 呈現文章並教學

教師 A 呈現文章並讓學生閱讀，接著師生互動討論，藉由提問相關問題（由淺入深、具體到抽象），例如：「文中主角有哪些？

他們出現順序為何？黃雀最後被誰所得到？螳螂眼前的利益與背後的不利各是什麼？」等，教師 A 畫出「螳螂捕蟬」的架構；並結合語意圖與鍊型圖（如圖 9），藉由循序漸進的方法，讓學生一步一步將整個架構組織起來，每一小環節可融入前導組體中「誰吃誰」的概念，並不斷重複，並強調當下此動物的想法為何，最後思考這個故事最後要告訴讀者的寓意為何？

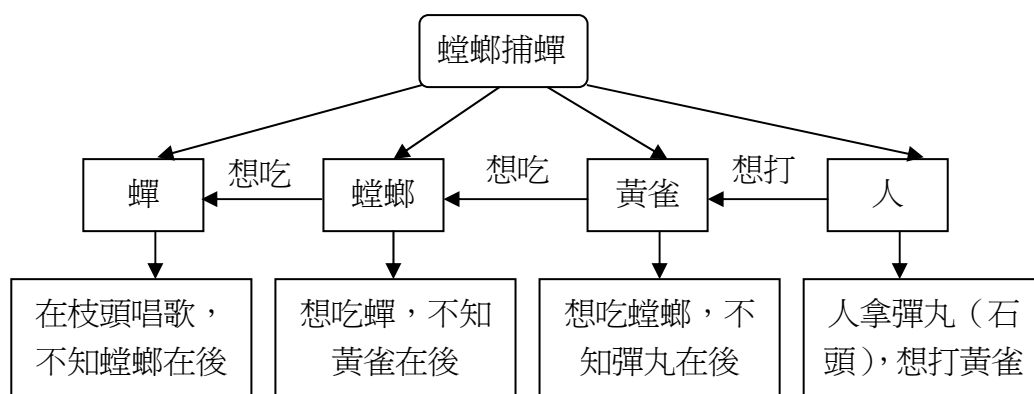


圖 9 語意圖（螳螂捕蟬）

資料來源：修改自 Sinatra, Stahl-Gemake, & Morgan (1986:7)和李雅惠(2006：30)

4. 引發學生主動批判思考

教師 A 將食物鏈環環相扣的意義與「螳螂捕蟬」的故事相互結合，統整文章順序及內容，並延伸故事的含意--做事不能只顧眼前的利益，而忘記背後潛藏的危險。舉生活實例說明，引導學生作正確的判斷，凡事應三思而後行。

◎ 成效：

剛開始均恩對「誰吃誰」、「誰被誰吃」都搞不清楚，經過事先的佈題及教學結束後簡易的故事重述檢視後，教師 A 發現運用圖解式前導組體能使均恩對此篇文章架構有所瞭解，尤其是對「螳螂捕蟬」這則一般學童都很熟悉的成語故事有更深的認識，亦能與生活作連結。

由此嘗試性的教學經驗中，研究者做出下列建議：學生說不出答案有時可能是因為表達能力較弱，教師應適時給予提示和引導；活用圖解式前導組體能幫助孩子把文章架構釐清，說明時可搭配實物圖卡來進行，也可加入「角色扮演」、「成語動畫」或「舉例」等方式，來加深對此故事寓意的瞭解。

另外，亦能藉由生活中的小故事並將其演出的方式來加深學生的印象，例如：「文華偷了俊明的鉛筆，以為沒人發現，正當他覺得很得意時，突然，班上的宗霖看見了並威脅文華要把偷來的鉛筆給自己，而正當宗霖高興說自己不費力氣就能得到鉛筆時，想不到這一切的舉動，都看在導師的眼裡，結果文華、宗霖二人都被處罰。」透過舉例，能讓學生從生活中所發生的事件裡，體會到文章背後的含意所在，進而學以致用，而這正是閱讀理解的最高境界！

肆、結語

由於學障學生閱讀理解能力普遍低落，因此閱讀前教師應活用前導組體，提供線索

與引導；惟「找出文章關鍵點」則需要多次不斷的練習，且應在熟練之後內化成自動化的策略，才能增加學生主動參與閱讀與批判性思考。在教學的同時，亦應視教學內容與學生的學習風格及能力，彈性結合不同形式組體，使原本繁雜、無組織的知識，能變成具體、有結構的圖像表徵，產生有意義的學習，讓學生不再視閱讀文章為畏途！

事實上，經過牛刀小試，研究者以為應用前導組體策略提升學障學生閱讀理解之能力是相當值得深入探討的教學策略，中、小學的資源教室教師或可集中人力資源，做一整合型的行動研究，期能嘉惠各校的學習障礙學生。

伍、參考資料

一、中文部份

- 方淑貞 (2003)。Fun 的教學-圖畫書與語文教學。台北：心理。
- 朱豔廷 (1999)。小學生每日一文。台北：捷英。
- 李正聖 (2005)。不同型式的前導組體對國小六年級學童科學性文章閱讀理解之比較研究。國立臺中教育大學語文教育學系碩士論文。未出版，台中。
- 李雅惠 (2006)。概念構圖教學對八年級學生閱讀理解能力與國文學習態度之影響。國立高雄師範大學國文教學所碩士論文。未出版，高雄。
- 孟瑛如 (2002)。學習障礙與補救教學。台北：五南。
- 林寶山 (2003)。實用教學原理。台北：心理。
- 林寶貴 (2004)。溝通障礙理論與實務。台北：心理。
- 韋依珊 (2004)。概念構圖策略運用在國小視覺文化課程教學之研究-以電視廣告影片為例。國立新竹教育大學美勞教育學

系碩士論文。未出版，新竹。

柯華威、陳冠銘 (2004)。文章結構標示與閱讀理解—以低年級學生為例。**教育心理學報**，**36(2)**，185-197。

徐綺穗 (1999)。談有效的前導組體。**國教之友**，**51(1)**，58-65。

張新仁、張酒雄、邱上真、吳慧珠、李長燦、方吉正等 (2003)。**學習與教學新趨勢**。台北：心理。

郭珮甄 (2002)。**語意圖閱讀理解教學：以彰化高中為例**。國立彰化師範大學英語學系碩士論文。未出版，彰化。

陳瑋婷 (2005)。後設認知策略在學習障礙學生閱讀理解教學上之應用。**國小特殊教育**，**39**，1-9。

陳慶帆、施穆穆 (2007)。應用概念圖繪製新工具：Cmap Tools 於國小教學：以英文科為例。**教育研究月刊**，**155**，32-45。

黃瓊儀 (2003)。**不同閱讀理解策略教學對國小閱讀理解障礙學生教學成效之研究**。國立台北師範學院特殊教育學系碩士論文。未出版，台北。

葉連祺 (2002)。**概念構圖在教學之應用**。**國教世紀**，**201**，29-36。

趙美聲 (1995)。**前導組織與歸納組織在閱讀上的應用**。**教學科技與媒體**，**19**，16-21。

Bender, W. N. (2006)。**學習障礙 (Learning Disabilities : Characteristics , Identification , and Teaching Strategies)** (胡永崇、黃秋霞、吳兆惠、胡斯淳、顏玉華譯)。台北：心理。(原著出版於2004)

Gredler, M. E. (1994)。**學習理論與教學應用 (Learning and instruction: theory and practice, 2nded)** (吳幸宜譯)。台北：心理。(原著出版於1991)

二、英文部分

Ae-Hwa, K., Vaughn, S., Wanzek, J. & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of Students with LD: A synthesis of research. **Journal of learning disabilities**, **37(2)**, 105-118.

Bigge, J. L., & Stump, C. S. (1999). **Curriculum, Assessment, and Instruction for students with disabilities**. Boston: Wadsworth.

Bos, C. D., & Vaughn, S. (1993). **Strategies for teaching students with learning and behavior problems (3rd ed)**. Boston: Allyn and Bacon.

Bryant, D. P., Ugel, N., Thompson, S., & Hamff, A. (1999). Instructional strategies for content-area reading instruction. **Intervention in School and Clinic**, **34**, 293-302.

Friend, M. P. (2006). **Special education: Contemporary perspectives for school professionals. (IDEA 2004 update ed)**. Boston : Pearson.

Lagerwerf, L., Cornelis, L., Geus, J. de. & Jansen, P. (2008). Advance organizers in advisory reports: Selective reading, recall, and perception. **Written Communication**, **25** (1), 53-75.

Lerner, J. W., & Kline, F. (2006). **Learning disabilities and related disorders : Characteristics and teaching strategies(10thed)**. Boston : Houghton Mifflin Company.

Martin, P. & Pappas, P. (2006). **Strategies for Struggling Readers : Meet the “Word-Caller”**. Retrieved July 17, 2008,

from

<http://www.peterpappas.com/blogs/read-blog/word-caller-complete.pdf>

Polloway, E. A., Patton, J. R. & Serna, L. (2005). **Strategies for teaching learners with special needs (8th ed.)**. N. J.: Merrill / Prentice Hall.

Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A. & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. **The Elementary School Journal**, 90(1), 3-32.

Sinatra, R. C., Stahl-Gemake, J., & Morgan, N. W. (1986). Using semantic mapping after reading to organize and write original discourse. **Journal of Reading**, 30(1), 4-13.

Vaughn, S. & Edmonds, M. (2006). Reading comprehension for older readers. **Intervention in School & Clinic**. 41(3), 131-137.

Walberg, H. J. & Paik, S. J. (2000). **Effective Educational Practices, Educational Practices Series--3**. Belgium: International academy of education. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 443788)

The application of advanced organizer on reading comprehension for students with learning disabilities

Jia- Cin Li

Chiu-Hua Chiang

graduate student of dept. of SPED
National Chiayi University

chair of dept. of SPED
National Chiayi University

Abstract

The difficulty of reading comprehension is a common learning problem for students with learning disabilities. Studies have indicated the strategies of advanced organizers would be able to promote the reading comprehension abilities of these students. This article introduced the basic concepts of advanced organizers, and then presented the type of graphic advanced organizer, and its application on teaching and steps in practice. Teachers were suggested to help the students to clarify the structure of article contents by key words, the visual description of concepts and the relations between them. Through the presentation of whole key points, students were able to understand the contents of their reading much better and thus not to be afraid of reading any more as they used to be.

Key words: reading comprehension difficulty, (graphic) advanced organizer